

DO MODELO DE EDUCAÇÃO COMO RESGATE À CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DESCOLONIAL

Victor Loback

Universidade Federal Fluminense, victorloback@gmail.com

Resumo: No presente artigo, será realizada uma breve discussão a partir de pesquisa bibliográfica – consubstanciada a partir da minha prática docente –, buscando as contribuições dos pensadores descoloniais para a Educação. Traço como objetivo fomentar um debate sobre as potencialidades de construção de um cenário educativo descolonial que transforme as normas excludentes da escola moderno-colonial – baseada na lógica do resgate – neste conjunto de saber-poder estruturado por clivagens sobretudo raciais. Não há pretensão de encerrar o debate, tampouco fornecer manuais ou prescrições, reconhecendo que nossas práticas pedagógicas se dão em espaços e tempos distintos, mas contribuir com reflexões para a construção de outras escolas possíveis e democráticas. Para isso, o trabalho está organizado em duas partes: na primeira, me apropriarei, sobretudo, dos pensamentos de Miguel Arroyo (2014) e Boaventura de Sousa Santos (2010) para debater a noção de “Educação como resgate”, compreendendo a escola moderna como também colonial, construída a partir de um *pensamento abissal*; na segunda parte, buscarei traçar alguns desafios para uma educação que vise desalojar conceitos e práticas coloniais.

Palavras-chave: Colonialidade do Saber, Educação, Educação Descolonial, Pensamento descolonial.

Introdução

Primeiro dia de aula. Todas as crianças e jovens passam pelo portão antes do sinal soar. Entram em suas salas, sentam-se nas carteiras e aguardam o início da aula, que deverá transcorrer em silêncio. As crianças e jovens, agora alunas e alunos, sabem exatamente como se portar na escola. Entretanto, ao contrário do que pode parecer a olhares mais distraídos, estes não são comportamentos inatos. Todos eles foram construídos junto com o modelo da Escola Moderna.

O modelo de aluno conhecido por nós, e um dia também por nós vivido, é uma invenção dos adultos (GIMENO SACRISTÁN, 2005). Traços como disciplina, silêncio, assiduidade e concentração foram dados como imprescindíveis ao sujeito escolarizado, àquele que a escola quer educar e, por fim, emancipar. Paradoxalmente, para atingir a emancipação, deve passar por fases de subjugação necessária aos olhos da Escola Moderna. As crianças, quando se tornam alunas, precisam controlar desejos e comportamentos se aspiram à redenção prometida.

Geo-historicamente, a ciência e a escola operam segundo as linhas abissais da modernidade, em um processo persistente até a atualidade (SANTOS, 2010). De acordo com

esta metáfora trazida por Boaventura de Sousa Santos, haveria uma linha divisória profunda, a partir da qual a realidade seria apartada em dois universos distintos. Do lado europeu (e eurocêntrico) da linha, as verdades são assumidas como tais a partir de seus próprios métodos científicos. É o espaço da ciência, da cultura eurocêntrica, muitas vezes tida como a Cultura, e dos modos de vida valorizados. É o lado visível construído a partir da produção de invisibilidade do que se encontra do outro lado da linha. Este outro seria o lado colonial: saberes populares, indígenas, quilombolas, camponeses e culturas construídas; fora dos espaços de conhecimento geopoliticamente legitimados nessa arquitetura do mundo moderno-colonial.

Fundante de um pensamento abissal, o saber europeu se colocou no mundo como ciência arrogante, por desconsiderar a possibilidade de outros conhecimentos, fruto de uma raça branca autoproclamada hierarquicamente superior e, de modo mais cruel, afirmando-se *naturalmente* superior. Contra a natureza não há subterfúgios, apenas conformismo. Entretanto, não fora natural este processo de constituição e aceitação de um saber europeu pretensamente universal e verdadeiro.

A Europa buscou sempre justificar *a posteriori* a ação colonizadora (CÉSAIRE, 2017), afirmando a subjugação dos povos sob seu domínio como necessária para o empreendimento de benefícios futuros, inclusive para o próprio povo subjogado. Para êxito desta configuração, foi necessário a invenção do outro a fim de satisfazer os estereótipos criados para legitimar a exploração. “A construção do imaginário da ‘civilização’ exigiu necessariamente a produção de sua contraparte: o imaginário da ‘barbárie’” (CASTRO-GOMEZ, 2005:176 – grifos do autor).

Ao construir um padrão de aluno aceito, a Escola Moderna reduziu a complexidade das crianças e jovens. Nesse processo, raça, classe, gênero e outros traços constituintes dos sujeitos são ignorados e gradualmente invisibilizados. Essa cisão entre o ser *de fato* e o ser *ideal* é uma das tantas rupturas radicais realizadas pelo pensamento moderno, que também é colonial. Tal padrão de poder colonial, como afirma Quijano (2010):

sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal. (p.84)

Mais duradoura do que o colonialismo, a colonialidade se espalha por corpos e mentes, produzindo o apagamento do Outro não-europeu-masculino-branco-cis-heterossexual enquanto legítimo, juntamente com seus saberes, práticas e os traços que lhes constituem. A premissa fundante do pensamento moderno, o *ego cogito* cartesiano (penso, logo existo) oculta ao menos duas faces. A partir do “eu penso”, poderíamos ler que outros não pensam. No mesmo sentido, com a premissa do existir a partir deste pensamento, fica evidente que alguns estão desprovidos de *ser*.

O privilégio do conhecimento na modernidade/colonialidade oferece base para a negação ontológica. (MALDONADO-TORRES, 2007). Assim, a colonialidade não é um resíduo do colonialismo, mas uma face oculta e inseparável do próprio projeto de modernidade que rege a sociedade, da qual a escola não escapa. Ela conforma as diferentes existências dos sujeitos e sociedades, desde o Poder, o Saber, o Ser ou mesmo a Natureza. Não há desvalorização de um saber colonizado sem um padrão de poder colonial que o deslegitime. No mesmo sentido, não se opera este poder sem a criação e manutenção da diferença colonial, da subalternização ontológica do sujeito colonizado.

Neste presente artigo, será realizada uma breve discussão a partir de pesquisa bibliográfica – consubstanciada em minha prática docente –, buscando as contribuições dos pensadores descoloniais para a Educação, a fim de fomentar um debate sobre as potencialidades de construção de um cenário educativo que fuja às normas excludentes da escola moderno-colonial. Não se configura como objetivo encerrar o debate, tampouco fornecer manuais ou prescrições, mas contribuir com reflexões para a construção de outras escolas possíveis e democráticas. Para isso, o trabalho está organizado em duas partes: na primeira, me apropriarei, sobretudo, do pensamento de Miguel Arroyo (2014) e Boaventura de Sousa Santos (2010) para debater a “Educação como resgate”, compreendendo a escola moderna como também colonial, construída a partir de um *pensamento abissal*; na segunda parte, buscarei traçar alguns desafios para uma educação que vise desalojar conceitos e práticas coloniais.

A Educação moderno-colonial como resgate

Como afirmamos, a pedagogia moderna, tão proeminente em nossas escolas, é fruto do pensamento abissal, no qual se baseia a colonialidade do saber, e um de seus braços.

Apoiado em Santos (2010), Arroyo (2014), defende que a escola pensa os coletivos humanos em linhas radicais. Do “lado de cá”, estariam os cultos, civilizados, racionais detentores da verdade científica; “do outro lado”, o déficit dos incultos, ignorantes, primitivos e inconscientes, aqueles dominados pela falsidade das credices. A partir desta razão arrogante, seria papel das escolas resgatá-los, conduzi-los à *Moralidade*, à *Verdade* e à *Civilização*.

Conjunto deste movimento, a educação parte dos ditos civilizados e cultos para “Outros”, carentes deste resgate para sua redenção e condução à verdade. As marcas deste discurso são latentes no ensino escolar e denotam um pensamento colonial ainda em voga em nossa sociedade, expressado a partir do apagamento ou da produção de estereótipos sobre grupos subalternizados, suas culturas e saberes. Para uma pedagogia que não desmereça e oculte os “Outros” e seus saberes, há que se desconstruir o “Nós” como síntese positiva da humanidade e a escola como redentora de povos sem cultura.

Como discutido anteriormente, apesar dos movimentos de independência trazerem liberdade em relação aos dispositivos oficiais do colonialismo e todo seu aparato militar, os traços da dominação ainda persistem sob a forma de colonialidade do poder e do saber. Colonialidade e Modernidade são fenômenos que se imbricam. Portanto, a compreensão do primeiro não pode prescindir de um debate sobre o segundo.

O contato europeu moderno com outras culturas não se desenvolveu de modo horizontal, mas sim hierárquico e arrogante, visando a sua própria elevação como cultura e conhecimento superiores a partir do apagamento dos saberes colonizados. Estes processos de negação e violência epistêmica operaram no imaginário coletivo das populações não-europeias de modo a introjetar e naturalizar sua subalternização. Deixa de ser necessário, na maioria dos casos, a coerção física, operando o poder a partir de mecanismos mais sutis e simbólicos, porém não menos violentos.

O aparente silêncio dos povos e suas culturas é, na verdade, resultado de um silenciamento. A diferença hierárquica produzida pela colonialidade transformou a voz dos subalternizados, aqueles que fogem ao padrão europeu-branco-masculino-heterossexual-burguês, em algo indigno de atenção e legitimidade. Como resultado dos séculos de colonialidade do saber, os povos subalternizados estão impossibilitados ao diálogo porque simplesmente não sabem dizer: suas palavras, verdades e aspirações foram consideradas impropriedades (SANTOS, 2007). Não detêm a linguagem e métodos socialmente aceitos por

não pertencerem à sociedade científica moderna, não se inserem no *locus* privilegiado de produção de conhecimento e verdade.

Como defende Frantz Fanon dando a importância devida à linguagem, “falar é existir completamente para o outro” (FANON, 2008:33). Aquele desautorizado a falar, também está desautorizado a ser, a existir como um legítimo outro. A exemplo, o silenciamento de estudantes, tão comum no cotidiano escolar, denota um dos traços profundos dessa colonialidade que conforma a Educação.

Ao negar a copresença dos dois lados da linha, entre o “Nós” e os “Outros”, a educação passa a operar segundo a lógica do resgate (ARROYO, 2014). Forçados a abandonar suas experiências e vivências – todas consideradas inválidas e inúteis para o conhecimento formal –, os educandos são vistos como recipientes vazios a receber todo o caldo cultural constituinte da humanidade moderna, condição análoga ao que Paulo Freire (2005) descreve como “educação bancária”. É a educação que lhes dará, nesta lógica, os subsídios para se redimirem de suas ignorâncias e lhes conduzirá ao resgate. A *monocultura do saber*, do único saber legitimado, nunca fora abandonada. O “Outro” continua como o polo negativo que precisa seguir sua evolução, desenvolvendo habilidades e competências esperadas. A educação conduziria os povos subalternizados à real existência, finalmente conquistada individualmente pelo mérito ao atingir o *status* da humanidade.

Esta humanidade, no entanto, não é ampla, mas gerada a partir de critérios e discursos específicos. A ostentada formação de humanos, a educação como humanização, oculta seu processo de definição de conceitos. Para se constituir um padrão de humanidade, primeiramente, precisou-se definir o que não seria humanidade, uma identidade partindo de sua negação. Segundo Santos (2010:39): “a negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal”.

Tendo em vista o processo histórico de constituição, a partir da expansão colonial europeia, o sub-humano é aquele ausente do centro de poder hegemônico e, portanto, não presente no mundo. Pelo menos não enquanto sujeito portador de verdade, apenas como força de trabalho. É o sujeito da zona colonial, não-branco, classificado como inculto, incivilizado e baseado em falsas verdades típicas do seu “estado de natureza”, sempre a partir de um padrão de classificação racial eurocêntrico. Definido o sub-humano, ganha *status* de humanidade o homem branco europeu, conformado em um saber científico racional moderno.

A Escola moderno-colonial, contudo, construída e sustentada no bojo do sistema capitalista, não consegue – e não pretende – incluir a todos igualmente. Obviamente, todos estão inseridos na escola, mas de maneiras desiguais. Desse modo, a escola cria seus rejeitos, os *fracassados*, aqueles que não foram capazes de se adequarem completamente. “O fracasso escolar se manifesta como uma das expressões da colonialidade, que impede o sujeito de ser o que é e exige que ele seja aquilo que não pode ser” (ESTEBAN, 2010:48).

Esse fracasso é naturalizado nas práticas cotidianas a partir da culpabilização do fracassado. Percebendo que a instituição escolar e seus agentes raramente se põem em xeque, com seus métodos e técnicas de avaliação e ensino, conformados ao longo de séculos, tendo se revestido de certo ar de neutralidade, qualquer um que não atinja padrões pré-estabelecidos é inteiramente responsabilizado por isso. Como em um modelo hermético, todas os sucessos e fracassos são explicados por dentro da engrenagem escolar, sem levar em conta experiências distintas. Todos os saberes e comportamentos – vistos como essenciais e universais, mas sempre restritos e eurocêntricos – devem ser atingidos sob a promessa da condução à humanização. O apagamento da diferença e a negação da alteridade se firmam como pretexto às condições necessárias para a garantia do sucesso escolar.

Embora aparentemente internalizada, essa adoção comportamental pode ser descrita pela noção de *mímica* (BHABHA, 2013). São imitações que forçam um Outro reformado, apagando suas características próprias. Nas palavras de Bhabha:

Isto resulta na *cisão* do discurso colonial de modo que persistam duas atitudes com relação à realidade externa; uma leva a realidade em consideração enquanto a outra a recusa e a substitui por um produto do desejo que repete, rearticula a “realidade” como mímica. (idem, p.154 – grifos do autor)

O que acontece na escola não é a mera exclusão do outro. O aluno não adequado aos padrões permanece no espaço, ele é um aluno igualmente matriculado. Hoje é indiscutível a escola democrática em seu acesso, o que não significa o ser em suas condições e práticas. Os sujeitos não adequados aos padrões esperados pela escola, ao contrário, permanecem nela um tempo ainda maior que os demais, pois são aqueles continuamente reprovados.

As linhas radicais e abissais que constituem a separação dos comportamentos dos sujeitos entre adequados e inadequados para o processo de ensino-aprendizagem são as mesmas que definem saberes como válidos e inválidos. Como dito anteriormente, a Escola

Moderna pretende trabalhar não apenas as mentes, mas também os corpos dos seus alunos. Ambos são indissociáveis. Assim, neste processo de difusão de um saber Moderno, que exclui os demais como verdadeiros e válidos, há um caminhar conjunto com a disciplinarização e difusão de um *habitus colonial* (CASTRO-GÓMEZ, 2005a). A escola que lhes ensina o que Saber, também lhes ensina como Ser.

O processo de reconhecimento do “Outro” como legítimo, presente, contemporâneo e detentor de um saber válido, tal qual exigem os movimentos sociais para construção de uma educação mais justa, passa necessariamente pela reflexão de toda a carga histórica e contradições implicadas na colonialidade. A história hegemônica, única e linear, não se sustenta sem a invisibilização destes sujeitos. Ao contrário, é a partir da naturalização destas diferenças transformadas em hierarquias que ela se conforma.

Para problematizar esta perspectiva, é necessário reconhecer a escola como espaço de disputa e as aulas como momentos de tensionamento, recusando a sala de aula ideal como espaço harmônico e neutro. Como afirma bell hooks (2017), refletindo sobre a sociedade estadunidense, “muitos alunos, especialmente os de cor, não se sentem ‘seguros’ de modo algum neste ambiente aparentemente neutro [a sala de aula sem tensionamentos sobre racismo]. É a ausência do sentimento de segurança que, muitas vezes, promove o silêncio prolongado ou a falta de envolvimento dos alunos” (idem:56 - grifos da autora). No cotidiano escolar – e universitário –, inúmeras são as situações que geram este silenciamento, com destaque para a baixa (ou nenhuma) representatividade que os estudantes percebem nos conteúdos e materiais escolares.

As relações políticas de subordinação, inclusive pedagógicas, estão assentadas nestes mecanismos de invisibilização. Reconhecer o “Outro” como sujeito presente implica em abandonar todos os cânones pedagógicos e sociais moderno-coloniais e da educação como resgate. É encarar a escola como arena política. Se presente, o Outro não carece de inclusão, tampouco a inclusão proposta. Se possuem culturas, não precisam ser trazidos para a Cultura. Fragiliza-se, então, a própria autoidentidade da pedagogia hegemônica.

Muitos desses grupos classificados com o déficit do “Outro” não aceitam esta condição e resistem à sua inferiorização. Ao exigirem reconhecimento como produtores de verdade, deslocam as linhas abissais que lhes tenta conter. Esses sujeitos não lutam pela sua inclusão, não querem ser capacitados para fazer parte do grupo aceito. Lutam para que seus grupos sejam reconhecidos, seus outros projetos, pedagogias e saberes.

Estamos de acordo com María Lugones (2014a), de que

tornar os/as colonizados/as em seres humanos não era uma meta colonial. A dificuldade de imaginar isso como meta pode ser vista nitidamente quando percebemos que a transformação dos/as colonizados/as em homens e mulheres teria sido uma transformação não em identidade, mas em natureza. (p.938)

Neste sentido, percebemos que a promessa de humanização pela Educação esbarra nas estruturas de poder da sociedade, pois considerar os colonizados/as humanos seria negar a essência mesma da colonialidade. Significaria abandonar todo o cânone que baseia a própria escola moderno-colonial. Ainda que se conclua todo o percurso exigido pela escola, muitos grupos continuarão subalternizados pela colonialidade do poder que rege o sistema-mundo, seja por sua raça, condição de classe, gênero ou sexualidade. A construção de uma realidade descolonial, embora deva necessariamente passar pela escola, não pode se restringir a ela. Se as estruturas moderno-coloniais estão para além da escola, nossos esforços para transformação também devem estar.

Buscando caminhos para a construção de uma educação descolonial

Como tratamos, a pedagogia moderna, na qual a nossa Educação está baseada, tem contribuído fortemente para a manutenção deste pensamento colonial ao subalternizar povos e seus saberes. Estruturada a partir de linhas radicais, sua função consiste em resgatar o Outro (produzido como) inexistente do lado de lá da linha dos incultos, ignorantes e primitivos, onde imperaria o falso e conduzi-lo à ciência, ao conhecimento, à razão e ao reino da verdade. Qualquer desvio neste percurso e insucesso ficam à cargo do sujeito educando, considerado incapaz de ascender às luzes.

Uma Educação transformadora que se queira descolonial precisa reconhecer nosso condicionamento por forças moderno-coloniais da sociedade, mas negar a clausura das suas determinações. É possível um trabalho nas brechas, mais autônomo e democrático, que tensione e auxilie a desalojar conceitos coloniais. Contudo, as brechas do ensino não se abrem, mas são abertas, com muito esforço por educadores e educandos.

Concordamos com Arroyo ao afirmar que

os ideais de justiça social pela educação somente serão realidade se se avançar na justiça cognitiva ou se forem superadas as concepções inferiorizantes dos Outros que ainda prevalecem no pensamento educacional. (p.18)

Para atingir este objetivo, alguns percursos precisam sofrer câmbios significativos. Não buscamos realizar uma prescrição de práticas, afinal, a educação se dá em espaço-tempos diversos, conseqüentemente com sujeitos diversos, entretanto consideramos necessário debater alguns aspectos que contribuam com o tensionamento da colonialidade:

- *Deslocar o atual eixo narrativo*: promover o que Boaventura de Sousa Santos chama (2007) de *ecologia de saberes*. Os conhecimentos de múltiplos povos nesta perspectiva não devem ser encarados como acessórios em vias de complementar um saber científico acadêmico moderno, mas saberes com mesmo valor e status de igualdade. Não se trata apenas de admitir a existência de *outros* conhecimentos, mas de incorporá-los enquanto dimensão e compreensão do real.
- *Recusar a educação bancária (Freire, 2005)*: negar que a Educação seja feita apenas do educador para o sujeito a ser educado, em uma perspectiva que a encara como um resgate. O conhecimento não é algo que o aluno recebe, mas o que constrói coletivamente, com seus semelhantes, mas sobretudo com os diferentes. Desta forma, os saberes dos educandos compõem o aporte de conhecimentos que circulam na escola, em forte diálogo com o primeiro aspecto. Para isto, há que se ter um olhar sensível ao Outro, não apenas olhá-lo como fixado em um atributo, mas enxergá-lo em sua complexidade.
- *Produzir um cotidiano descolonial*: os saberes subalternizados precisam compor o dia a dia da escola. Um currículo antimarginalização precisa ser realizado cotidianamente, em todas as atividades educativas, privilegiando as culturas historicamente silenciadas. O saber é historicamente subalternizado a partir da subalternização de quem os detêm. Um ensino descolonial deve recusar qualquer preconceito, de raça, gênero, classe ou orientação sexual e promover a valorização da diferença cotidianamente.
- *Reconhecer múltiplas geograficidades*: é necessário que seja reconhecida a dimensão da violência e da subalternização, mas sobretudo que se reconheça sua contraface de resistência. A Geografia da dominação não pode ocultar a Geografia da Libertação, como a praticada por africanos e afrodescendentes em quilombos, ou os sem-terra e sem-teto em suas

ocupações rurais e urbanas. Há que se valorizar a possibilidade de subverter a norma, reconhecendo múltiplas (re)construções.

- *Reconhecer múltiplas temporalidades:* recusar a temporalidade linear que estratifica povos e espaços a partir de uma hierarquia eurocêntrica representante do fim desta linha. Nesta perspectiva, há a contemporaneidade, não apenas a simultaneidade. Não há contração de um tempo ou dilatação de outros. É reconhecendo o passado em toda a sua complexidade, que se compreende o presente e pode ser anunciado um novo futuro.
- *Reconhecer que a disputa precisa ser interseccional:* apesar de nossa discussão nessas breves páginas ter privilegiado sobretudo o debate racial, reconhecemos que a colonialidade também marca diferenças de classe, gênero e sexualidade. Para que se descolonize a nossa realidade, é necessário combater todas estas esferas de dominação de modo entrecruzado.
- *Reconhecer a escola como espaço de luta:* a escola não apenas abriga forças moderno-coloniais, mas em certa medida as reproduz. Enquanto constructo social, esta escola que está posta precisa ser constantemente questionada desde as suas práticas autoritárias de políticas governamentais até às mais naturalizadas, como avaliações e reprovações. Como importante arena de luta, esta instituição precisa ser conquistada e transformada, sem prescindir de um debate social amplo e conquista de outros espaços.
- *Reconhecer que a luta também precisa se dar fora da escola:* compreendendo a escola como parte da sociedade, influenciada e influenciadora desta, é necessário reconhecer os fatores que a condicionam. Uma educação descolonial não é capaz de ser desenvolvida em uma sociedade colonial, apartada desta. Para tanto, é preciso reconhecer cada esfera e escala da vida como uma arena política a ser descolonizada, a fim de romper a produção de hierarquias a partir de raça, gênero, classe e orientação sexual. Se a colonialidade se espalha por toda a sociedade, que assim também seja a nossa resistência.

Dispostos estes apontamentos, reitero que são alguns dos desafios encontrados por mim, em diálogo com minha prática docente, para a busca do tensionamento dos valores moderno-coloniais da sociedade. Não tive a pretensão ou a intenção de defini-los como estáticos nem estanques, estando constantemente abertos à problematização e, principalmente, convocados à ação.

Conclusão

Ao longo do trabalho, questioneei que nossa Educação, em grande medida, se baseia na lógica do resgate, ancorada em perspectivas eurocêntricas de Poder, Saber e Ser. Tal modelo, que chamamos de moderno-colonial, produz o silenciamento dos diversos conhecimentos e modos de vida, apresentando apenas um como válido, alojado no centro das estruturas de poder. Neste sentido, a educação como resgate faz com que aqueles que não dispõem das estruturas de poder privilegiadas para produção de conhecimentos encarados como válidos, sejam ocultados ou estereotipados no processo educacional, corroborando o argumento de Arroyo (2014) de que uma educação socialmente justa deve necessariamente passar por uma visão equânime dos saberes e suas representações.

Na lógica do resgate, os alunos/as deveriam passar por um processo sacrificial de abandono de suas práticas e saberes, sobretudo os populares, para se adequarem ao modelo eurocêntrico. Ao fim deste processo, lhes era prometida a humanização, ou em vocabulário corrente, *ser alguém*. Esse *alguém* seria um sujeito bem postado social e economicamente, encaixado nos padrões sociais. No entanto, a educação como resgate não pode cumprir sua promessa e humanizar a todos, pois as estruturas da colonialidade são mais amplas e arraigadas, e não se desconstruirão apenas pelo caminho educacional. Ainda que haja “sucesso escolar”, o sujeito continuará visto como desumanizado em outros espaços. Reconhecer a todos como humanos significaria uma contradição, pois demoliria o edifício colonial que sustenta a escola moderno-colonial, em particular, e a sociedade moderno-colonial, em geral.

Visando romper com este modelo em busca de uma realidade descolonial, é necessário afirmar que as mudanças devem passar necessariamente pela escola, contudo não se encerram nela. Se o saber se constitui em múltiplos espaços, há que se considerar estes múltiplos espaços tão legítimos quanto a ciência. A partir do reconhecimento dos estudantes como humanos detentores de conhecimentos válidos, vê-se que não necessitam de nosso resgate e que podem contribuir para a construção coletiva de conhecimento. Um ambiente escolar descolonial não deve prescindir da diversidade de conhecimentos e sujeitos compatíveis com a complexidade humana.

Desenvolvido este conjunto de considerações, admito que a Educação tal qual está posta mais auxilia na reprodução de um pensamento eurocêntrico moderno-colonial do que no seu tensionamento. Entretanto, negando a sua inexorabilidade, percebo que há possibilidades

de resistência e diversas alternativas que podem ser vislumbradas a partir de reformulações teórico-práticas. Podemos auxiliar a desalojar este padrão de poder e saber colocados e promover coletivamente, como ensinam os resistentes zapatistas, “um mundo onde caibam muitos mundos”.

Referências

- ARROYO, M. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BHABHA, R..K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- CASTRO-GÓMEZ, S. *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.
- CÉSAIRE, A. *Discurso sobre o colonialismo*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2017.
- DESCARTES, R. *Discurso do método*. Porto Alegre, L&PM, 2015.
- DUSSEL, E. *Para una política de la liberación*. Buenos Aires: Las Cuarenta, 2012.
- ESTEBAN, M.T. Diferença, aprendizagens e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização. In: ESTEBAN, M.T; AFONSO, A.J, (orgs). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 45-70.
- FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. S. MENESES, M. P. (orgs.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455 - 491.
- HOOKS, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017
- LANDER, E. (org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005.
- LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial In: *Estudos Feministas*, Florianópolis, 22(3): 935-952, setembro-dezembro/2014a. p. 935-953
- _____. Colonialidad y género: hacia um feminismo decolonial. In: MIGNOLO, W. (org.) *Género y decolonialidad*. Buenos Aires: Del Siglo, 2014b. p. 43-64.
- MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: GROSFOGUEL, R. CASTRO-GOMEZ, S. (Orgs.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 127-168.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S. MENESES, M. P. (orgs.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84 – 130.
- SANTOS, B. S. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- _____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S. MENESES, M. P. (orgs.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455 - 491.